

INTERFACES ENTRE AS POLITICAS EDUCACIONAIS E OS MARCADORES SOCIAIS: QUEM SÃO OS ALUNOS QUE FRACASSAM NUM CONTEXTO EM TODOS TÊM DIREITO A EDUCAÇÃO?

Marcos Rogério dos Santos

Mestrando Do Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina. marcospiquiri@yahoo.com.br

Agência de financiamento: Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina-UNIEDU

Resumo:

A implantação da obrigatoriedade do acesso à escola pública de Ensino Fundamental no Brasil, a partir do final dos anos 1980, produziu uma nova realidade no sistema de ensino. Por um lado, a taxa de frequência da escola básica passou de 75,03% (1990) para 92,14% (2010). Em contrapartida, a taxa de analfabetismo de pessoas com mais de 18 anos ainda é de 10,19% e somente 54,92% das pessoas com 18 anos ou mais tem Ensino Fundamental completo. Um conjunto de contradições produzidas e reproduzidas sob o enfoque da justiça escolar a qual, norteia a universalização do acesso a escola básica. Neste sentido, a ideia central desse trabalho foi reconhecer o perfil socioeducacional dos alunos em situação de fracasso escolar (repetência, distorção idade-série e evasão escolar) no estado brasileiro que apresenta o melhor índice desenvolvimento da escola básica. Para tanto, foram analisadas as respostas de 87.607 questionários respondidos por alunos do 9º ano, participantes da Prova Brasil 2011. Com auxílio do software SPSS, foram produzidos procedimentos estatísticos para sistematizar e ampliar a análise que teve com suporte teórico as reflexões preconizadas por distintos autores da Sociologia da Educação.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Fracasso Escolar; Ensino Fundamental; Escola Pública; Prova Brasil; Sociologia da Educação.

PRESENTANDO A PESQUISA

Os resultados das políticas educacionais voltadas para ampliação das oportunidades de acesso aos bancos escolares do nível de Ensino Fundamental modificaram consideravelmente a estrutura do sistema de educação no Brasil, com destaque para o final do século XX e seguinte.

Retomando-se a dinâmica histórica, é possível reconhecer que o direito a educação para todos no contexto brasileiro, trata-se da construção histórica de um direito que encontra na era moderna, a força motriz para sua consolidação. A dinâmica do movimento de escolarização desencadeado, sobretudo, à partir da década de 1930, em decorrência do desenvolvimento socioeconômico, das demandas populares por acesso à escola, apresentam-se como alguns dos fatores que nortearam a materialização do direito à educação para todos.

Nesse interim, o final dos anos 1980 desponta como um marco na construção do processo de democratização do acesso à escola. Os esforços realizados anteriormente para superar as desigualdades de acesso à escola pública encontram, no decorrer dos anos 1990 e seguintes, os meios necessários para implantação de um amplo sistema de ensino pautado no princípio da igualdade de oportunidade. Um direito reconhecido, outorgado na Constituição federal de 1988¹.

A perpetuação do analfabetismo e da inacessibilidade à educação básica, que até então persistiam passou a dar espaço para um modelo de escola mais justa, nos termos de Dubet (2004). Tendo como alicerce a bandeira da justiça e da igualdade de oportunidades, o novo modelo de escola contribuiu para o processo de universalização do acesso ao Ensino Fundamental, gerando possibilidades de acesso aos bancos escolares para crianças e adolescentes com idade entre 7 e 14 anos².

Nesse ínterim, ações como a expansão do número de vagas e a implantação da obrigatoriedade do acesso à escola pública de Ensino Fundamental promovida a partir do final dos anos 1980, produziram uma nova realidade no sistema de ensino público brasileiro. Por um lado, a taxa de frequência da escola básica passou de 75,03% (1990) para 92,14% (2010). No entanto, as estatísticas educacionais, destacam que a taxa de

¹ A Constituição brasileira no Art. 25 destaca que, a educação, direito de todos é dever do estado e da família, e será promovida/incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

² Observa-se que o Art. 4 da Lei de Diretrizes Básicas- LDB assegura o Ensino Fundamental e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

analfabetismo de pessoas com mais de 18 anos ainda é de 10,19% e somente 54,92% das pessoas com 18 anos ou mais tem Ensino Fundamental completo.

Como é possível observar, se por um lado, o advento da educação para todos aparenta estar deixando excelentes resultados, pelo menos de ordem quantitativa. Em contrapartida, autores como Valle e Ruschel (2009, p. 180) delineiam que, ao mesmo tempo em que se comemora há mais de duas décadas, a importante conquista jurídica do direito à educação para todos os brasileiros. Em paralelo a esse processo, mesmo com medidas práticas tomadas pelos agentes públicos, persistem altos índices de repetência, evasão escolar, defasagem idade-série, baixo aprendizado, e outros.

É diante desse quadro de contrariedade que nos dispomos a apresentar nesse artigo, os resultados parciais de um pesquisa de mestrado, cujo objetivo central é desenvolver uma análise comparativa à partir dos dados compilados das edições 2007, 2009 e 2013 da Prova Brasil³. Tendo em vista reconhecer o aumento ou diminuição do fracasso escolar no estado brasileiro que apresenta o melhor índice desenvolvimento da escola básica⁴. Contudo, para fins de construção desse artigo nos limitamos ao reconhecimento do perfil socioeducacional dos estudantes em situação de fracasso escolar (repetência, distorção idade-série e evasão escolar). Para tanto, elegemos como objeto de estudo as respostas dos 87.607 questionários respondidos por alunos do 9º ano participantes da Prova Brasil 2011.

Composto por 47 questões, o “Questionário ALUNO” da Prova Brasil produz um amplo banco de dados, perfazendo questões familiares e referentes à demografia do aluno, da família, o percurso escolar do estudante, a escolaridade dos pais ou responsáveis e outros. Uma variedade de itens que, segundo Franco et al. (2003, p. 41) “desempenham o papel de oferecer fatores explicativos contextuais para a modelagem não só da proficiência, mas construtos que caracterizam o perfil sociodemográfico do aluno, da família e fatores relacionados à escola”.

³ A Prova Brasil avalia conteúdos gerais de Língua Portuguesa (com ênfase em leitura) e Matemática (com foco na resolução de problemas) e também agrega questionário de caracterização socioeconômica. Os professores e diretores das turmas avaliados também respondem questões sobre condições de trabalho, perfil profissional e demográfico. Disponível em:< <http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/prova-brasil-e-saeb>.> Acesso em: 10 de jun. 2014.

⁴ Ao longo dos últimos cinco anos o estado de Santa Catarina tem apresentado o melhor Índice de Desenvolvimento da Escola Básica- IDEB. Um indicador construído a partir de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: taxa de repetência, ou, fluxo escolar e a proficiência/ média de desempenho nas avaliações (Língua Portuguesa e Matemática). Essas são as principais ferramentas utilizada para o acompanhamento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a educação básica.

No plano metodológico, optou-se pela análise estatística, pois assim como Popkewitz e Lindblad (2001), acredita-se que os estudos estatísticos podem contribuir para o aumento da eficácia dos sistemas educacionais mediante a produção de estudos comparados, a partir do entrecruzamento de variáveis, da produção de indicadores, correlações e outros. Uma prática metodológica que viabiliza a construção de classes, inventários ou perfis de pessoas que podem ser geridos produzindo biografias que não apenas devem acompanhar os grupos, mas podem estabelecer a governabilidade da ação individual e da participação como uma prática de governo na construção de indicadores de inclusão/exclusão.

Todavia, consideramos que desenvolver uma análise quantitativa com avaliações externas permite perceber apenas o contorno do mapa educacional, não necessariamente a complexidade das práticas, os significados que produzem tal realidade. Certamente, com estudos de ordem quantitativa, não se alcançam os significados, nem mesmo a profundidade das práticas e ações individuais; em contrapartida, amplia-se o espectro de alcance, atingindo, com a pesquisa, aspectos abrangentes sobre as individualidades, o que possibilita conferir voz a um número significativo de estudantes.

Metodologia aplicada e escolha dos dados

A tabulação dos dados foi realizada com auxílio do software estatístico SPSS, um programa que tem sido utilizado por distintos pesquisadores das Ciências Humanas. Um instrumento que viabiliza a produção de frequências, tabelas, cruzamentos, gráficos e correlações, procedimentos que em se tratando desse estudo contribui para sistematizar e ampliar a análise dos resultados os quais, tiveram como suporte analítico, as reflexões preconizadas por distintos autores do campo da Sociologia da Educação.

Embora a base de dados que se teve acesso contemplasse resultados dos questionários respondidos por alunos do 5º e 9º ano. Optou-se por pesquisar as respostas dos alunos com maior percurso escolar, os que estão expostos há mais tempos à “ação homogeneizante do meio escolar” (Bourdieu, 2003, p.44) a mesma cultura, as mesmas práticas de ensino, ou, como explicitam Nogueira e Nogueira (2002), os que sobreviveram à “seleção natural” do processo escolar, aqueles que conseguiram permanecer mesmo diante de uma cultura de seleção, reprovação.

Numa outra perspectiva, Fernandes, Beltrão e Ferraro (2002) contribuem argumentando que a escola fundamental possui efeitos duradouros sobre a trajetória escolar dos alunos, de modo que o “bom” aluno nas séries iniciais, por conseguinte,

possuiria grandes chances de ser “bom” nas séries finais. Dessa forma, apresenta-se como sendo relevante identificar se ocorre quadro de diferenças educacionais nas séries finais, aqui representadas pelo 9º ano.

Com base nas formulações teóricas antepostas, é possível considerar que, quanto maior a trajetória escolar, menores serão as chances de se encontrar quadros de alunos com desempenho escolar distinto, uma vez que os alunos com resultado abaixo do esperado muitas vezes são convencidos pelas sucessivas reprovações a abandonarem a escola.

Por acreditar que o fenômeno social fracasso escolar (repetência, distorção idade-série e evasão escolar) não podem ser considerados apenas com um fenômeno circunscrito ao universo escolar ou às limitações pedagógicas, mas sim, como uma primeira manifestação de exclusão social ou do sintoma que a justiça social, principalmente no âmbito educacional, apresenta seus limites. Inicialmente, optou-se, por apresentar algumas reflexões que poderão contribuir para ampliação do olhar sobre a temática fracasso escolar, para posteriori, analisar o conjunto de percepções apresentadas pelos estudantes.

O FENÔMENO SOCIAL FRACASSO ESCOLAR A PARTIR DO ESCRUTÍNIO DA SOCIOLOGIA

A literatura do campo educacional destaca que a expressão fracasso escolar tem sido historicamente utilizada como uma categoria explicativa para designar grupos de desigualdades no desempenho escolar. Os altos índices de repetência, distorção idade-série, evasão, entre outros, que são produzidos no interior do sistema de ensino público, são alguns dos fenômenos escolares reconhecidos por caracterizar estudantes em “situação de fracasso escolar” (CHARLOT, 2000 p. 16).

A conceitualização e aumento desse fenômeno ganha novas proporções nos meandros da rede política e econômica do século XX, ocasião em que se estabelecem novas formas de organização das escolas com currículos estruturados, o qual implica, por inerência, metas de ensino e aprendizagem. Neste contexto, a escola ao difundir a transmissão do saber instituído, douto, reconhecido, propõe a aquisição desse saber, através de metas e limites que demarcam as fronteiras reais entre sucesso e insucesso escolar. Deste modo, a não aquisição do saber apresentado pela escola passa a ser reconhecido como ausência de “dom,” de esforço e àquele que não atingir as metas sugeridas pela escola passa a ser responsabilizado pelo seu próprio insucesso escolar.

Os pesquisadores Forgiarini e Silva (2007, p.28), destacam que este fenômeno passou a ganhar maiores proporções no contexto brasileiro à medida que um número expressivo da população, formada por membros das classes trabalhadoras urbanas e rurais, passaram a ter acesso à escola pública e gratuita. Uma constatação que, *a priori*, contribui para o reconhecimento do sucesso alcançado pelas políticas educacionais, cuja prioridade consistia em gerar possibilidade de acesso aos bancos escolares. Contudo, por meio de “[...] uma oferta escolar perfeitamente igual e objetiva, ignorando as desigualdades sociais dos alunos” (DUBET, 2004, p. 542). Uma ação preconizada num período histórico em que se difundiu o advento de uma sociedade aberta e democrática, na qual o acesso ao sistema de ensino público e gratuito possibilitaria igualdades de oportunidades, de modo que os

[...] indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino, em condições iguais, e aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 16).

Por conseguinte, a integração de estudantes com distinto capital familiar, capital social, capital cultural, gênero, raça/cor, expectativas e interesses, exposto num mesmo sistema de ensino. Onde os métodos de avaliação e ritos pedagógicos se pautam em padrões homogeneizantes, contribui para o surgimento de uma competição injusta, a qual, se pensada segundo a perspectiva bourdieusiana passou a favorecer “os mais favorecidos e desfavorecer os menos desfavorecidos” (BOURDIEU, 2003, p. 53).

Um modelo de escola característico das sociedades democráticas, as quais, segundo Dubet (2004, p. 541) elegeram convictamente o mérito como um princípio essencial de justiça, no qual a escola é considerada justa, pois todos os que nela adentram podem obter sucesso à medida que se esforçarem.

Se analisado a partir de uma perspectiva formal, o novo modelo de escola, além de possibilitar o acesso aos bancos escolares e ao ensino gratuito, permite também que todos os estudantes, em princípio, visem não só à excelência, mas também às áreas de maior prestígio, todavia, “desde que autorizados por seus resultados escolares” (DUBET, 2004, p. 542). Nessa perspectiva, o bom desempenho do estudante nas distintas modalidades de avaliação se constitui na força motriz capaz de possibilitar a progressão na trajetória escolar e, conseqüentemente, em outras esferas da sociedade.

Contudo, nesse contexto, os estudantes “vencidos”, os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu

fracasso, pois a escola lhes deu, *a priori*, todas as chances para ter sucesso como os outros (DUBET, 2004, p. 543), a começar pela oportunidade de acesso ao interior do sistema de ensino, no qual todos passaram a ser vistos sob um mesmo prisma, independente de sua realidade *ad extra* ao sistema de ensino.

Com base na perspectiva de Dubet (2008) é possível inferir que a “crueldade” da igualdade das oportunidades “obriga” os indivíduos a se considerarem iguais, livres e, portanto, responsáveis por seus sucessos e fracassos. Nesse interim, os vencedores sabem o que devem aos seus méritos, os vencidos são privados de consolo, principalmente quando foram convencidos ou se convenceram de que a competição é justa.

Torres (1990) delineiam ainda, que para além da tríade: repetência, evasão e distorção idade-série fenômenos escolares, os quais, são tradicionalmente reconhecidos como sendo o fracasso escolar, ainda existe, a aflição dos estudantes que após concluir os ciclos de ensino, não conseguem desenvolver a capacidade de mobilização dos conhecimentos adquiridos. Com base na perspectiva dessas autoras esse é um claro indicador de que a educação não se cumpriu. Isto é, o direito social da educação se deu de forma fragmentada, os estudantes permaneceram na escola, mas permaneceram excluídos do conhecimento.

Se, de um lado, temos um sistema educacional reconhecido como sendo em amplo sentido democrático, por promover o acesso de grande parcela da população que historicamente estava à margem do sistema de ensino para o interior das escolas. As estatísticas educacionais indicam que contraditoriamente, esse mesmo sistema tem contribuído para viabilizar outra forma de exclusão que se produz e reproduz no interior do sistema escolar, o que nos faz ter impressão de que “passamos da exclusão da escola para a exclusão na escola” (OLIVEIRA, 2006, p. 671). Se outrora a exclusão se dava pela ausência de um número expressivo de vagas, nos dias atuais ocorre um processo inverso, sobretudo no que diz respeito ao Ensino Fundamental.

A impressão que se tem é que estamos diante de uma realidade que aparenta não se deixar vencer pelas reformas político-educacionais; pelo contrário, parece encontrar nos desdobramentos provocados por tais reformas a estrutura necessária para produção dos fenômenos da desigualdade no desempenho escolar, provocando a

“[...] sensação de que o tempo passa, mas alguns problemas permanecem praticamente intocados, apesar das intenções demagogicamente proclamadas por tantos políticos e dos esforços

sinceramente empreendidos por muitos pesquisadores e educadores.” (PATTO, 1993, p. 106).

A existência, bem como perpetuação das desigualdades educacionais produzidas entre estudantes participantes de um mesmo sistema de ensino parecem sugerir que

[...] a democratização do acesso não é mais suficiente. É necessário construir uma ‘democratização pelas finalidades e pelo funcionamento’: Os percursos escolares podem se tornar menos desiguais socialmente se as condições de acesso forem modificadas, se a auto-seleção de certos grupos sociais for eliminada, se os veredictos deixarem de ser excludentes, se os conteúdos curriculares dotarem as novas gerações de instrumentos de análise e de ação, indispensáveis à sua emancipação e à transformação social. (VALLE, 2008, p. 95).

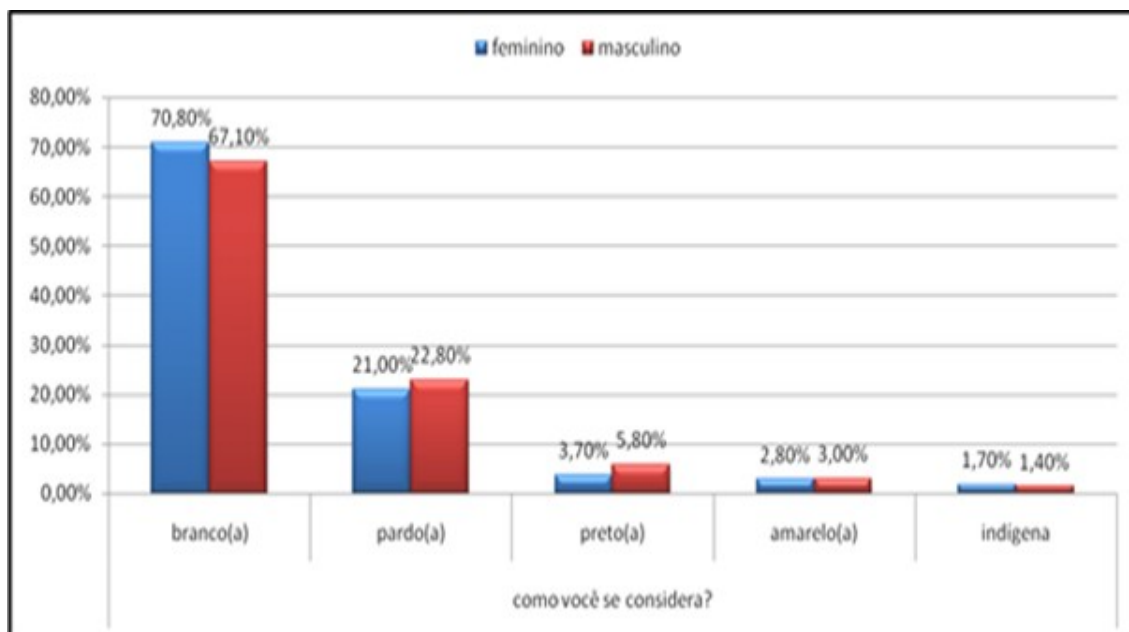
Como podemos perceber, é no desenrolar da trajetória da concepção meritocracia de igualdade e oportunidades que as diferenças de resultados começam a se tornar mais evidentes. De modo, que onde se via igualdade de oportunidade, justiça social, meritocracia, oportunidade de acesso, de acordo com a perspectiva da Sociologia da Educação, passamos a visualizar reprodução e legitimação de desigualdades sociais.

OS ESTUDANTES QUE PERMANECEM NA ESCOLA

O *corpus* sobre o qual este estudo foi construído teve como objeto os 87.607 questionários respondidos pelos alunos 9º ano participantes da Prova Brasil 2011. Com base no cruzamento da questão número 1: “Sexo”, *versus* a questão número 4: “Como você se considera?”, foi construído o gráfico número 1, as somas apresentadas evidenciam os grupos de estudantes segundo gênero e raça/cor⁵ autodeclaradas.

Gráfico 1: percentual de estudantes do 9º ano participantes da Prova Brasil 2011

⁵ Ao longo desse trabalho foi utilizado o termo “raça/cor” para fazer menção aos grupos de estudantes autodeclarados pardos e pretos, categorias sugeridas no questionário da Prova Brasil para critério de autodeclaração étnico racial dos estudantes.



Fonte: Questionário - Aluno - Prova Brasil-2011

O conjunto de respostas dos estudantes⁶, referentes ao *sexo e à raça/cor* autodeclarados, resultou num quadro heterogêneo. A composição dos grupos evidencia um *status* de maioria étnica de estudantes brancos, com destaque para as meninas, seguidos, em menor escala, pelos grupos de estudantes pardos e pretos, com maior representação de estudantes do sexo masculino.

A diferença populacional, apresentada no gráfico anteposto, sinaliza para um dos processos que permeiam o interior do sistema de ensino: a segregação espacial entre estudantes brancos e não brancos. Uma diferença que, segundo a perspectiva da socióloga Castro (2006, p. 274) pode contribuir para que estudantes negros ou de outras minorias étnicas passem a ser “[...] incluídos no conjunto dos diferentes, sejam vistos e considerados como os outros”, como aqueles que precisam se adequar ao que já está posto. Isto é, adentrar e, se possível, permanecer numa instituição cuja gênese não tinha como prioridade um público misto, plural, foram às contingências históricas e sociais que gradativamente abriram espaço para outras parcelas da população numa instituição que, desde outrora, estava destinada a uma única maioria.

⁶ Por apresentar baixo percentual, não foram considerados os dados referentes aos estudantes autodeclarados indígenas e amarelos.

Contudo, é nesse espaço ocupado majoritariamente por um perfil de estudante que se desenvolvem as relações socioculturais, formação de grupo, produção de saberes, entre outros.

Uma vez feito o reconhecimento do perfil dos estudantes que participaram da Prova Brasil 2011, passamos a considerar as ponderações de Bourdieu e Passeron, os quais consideram que

[...] para escapar das ciladas que arma o sistema escolar ao revelar ao observador apenas uma população de sobreviventes, seria preciso separar desse objeto pré-construído o verdadeiro objeto da pesquisa, isto é, os princípios segundo os quais o sistema escolar seleciona uma população cujas propriedades pertinentes são tanto mais completamente o efeito de ação na formação, de orientação e de eliminação quanto mais se eleva o curso (2009 p. 133).

Com base nessas informações, construímos três indicadores para melhor visualizar os estudantes que estão em fracasso escolar. Para tanto, foram realizados cruzamentos a partir das variáveis preditoras: gênero, raça/cor com as variáveis, anos de nascimento, repetência e evasão.

QUEM SÃO OS ESTUDANTES EM QUE COMPÕEM O QUADRO DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE?

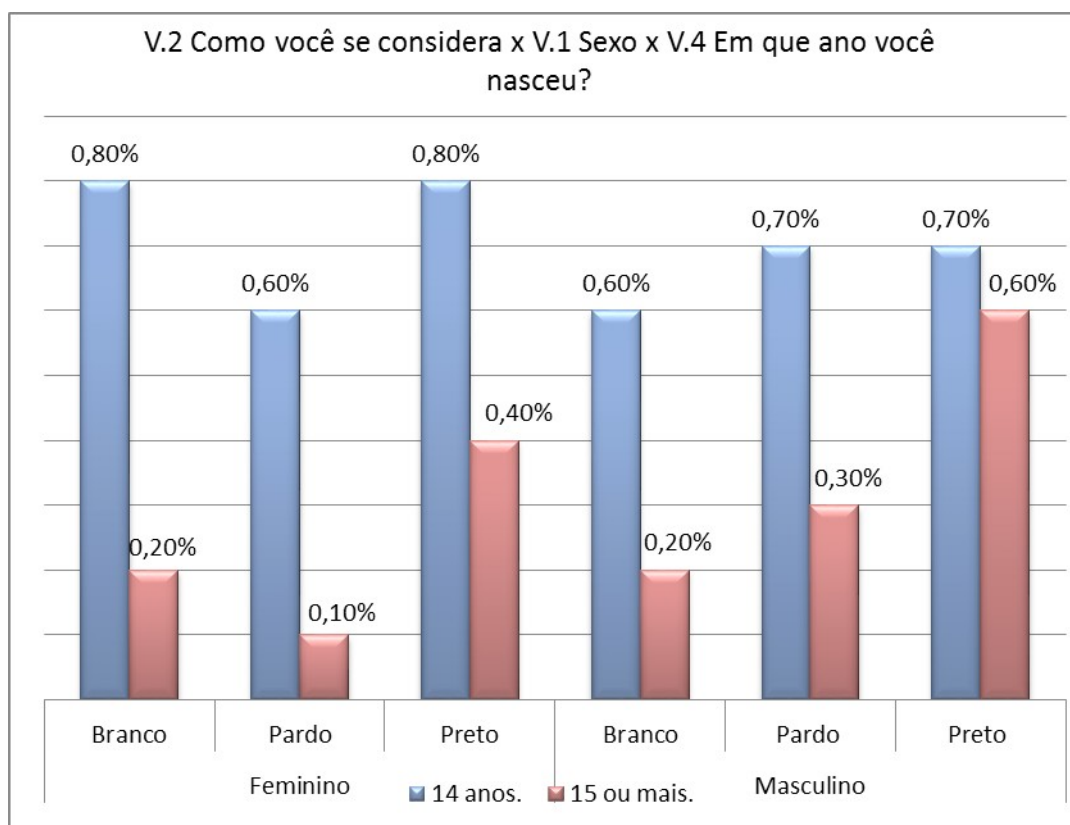
O intervalo de um ano tem sido apresentado em alguns estudos (PINTO, 2006), (SOARES; SÁTYRO, 2008) como sendo a medida ideal para diagnosticar a distorção em relação à idade e à série cursada, critério que vai ao encontro do que é apresentado no Dicionário de Indicadores Educacionais do (MEC/INEP, 2004). Todavia, no sistema de ensino brasileiro, a Lei de Diretrizes Básicas (LDB) sugere apenas a idade ideal para que a criança seja matriculada no primeiro ano de escolarização obrigatória, fica a cargo das secretarias de educação estabelecer uma data limite para que a idade seja completada. A literatura indica que tem sobressaído a adoção do primeiro trimestre de cada ano como sendo o tempo limite para se completar a idade ideal para que a criança possa ser matriculada na primeira série do ensino fundamental.

Nesse sentido, optamos por computar apenas os estudantes cujo aniversário é celebrado até março de 1997. Desse modo, foi adotada a medida de um ano de atraso, entretanto, não vamos considerar os estudantes que estão em distorção por motivos referentes à realização da matrícula em atraso, alusiva a 1996, ano base para reconhecer

os estudantes que em 2011 estavam com a idade compatível com a série cursada, ou seja, 14 anos.

Para a construção do indicador distorção idade-série foi realizado o cruzamento de três perguntas extraídas do questionário “ALUNO”, cujas respostas possibilitaram traçar um mapa do perfil etário, gênero e racial dos estudantes em atraso, o que resultou nas somas apresentadas no gráfico número 2.

Gráfico 2- Estudantes do 9ºano em distorção idade-série



Fonte: Questionário - Aluno - Prova Brasil-2011

Embora, o questionário aluno apresente outras opções para os estudantes declararem o ano de nascimento, optou-se por analisar apenas as repostas correspondente ao ano que diz respeito a idade ideal para a série cursada, isto é, 14 anos, para aqueles que declararam ter nascido em 1996, e 1995 ou antes, para os estudantes que estão em distorção idade-série, com 15 anos ou mais.

Com base nos resultados atribuídos por cada grupo a 1996 é possível inferir que mais de 60% dos estudantes não estão em atraso escolar, o que certamente pode ser atribuído aos resultados das políticas educacionais de progressão continuada, de não retenção nas séries cursadas.

Todavia, se entre os que estão com a idade compatível com a série cursada os resultados são aproximados, o mesmo não se pode dizer dos estudantes que estão em distorção idade-série. Uma vez que entre os estudantes autodeclarados pretos, 40% das meninas e 60% dos meninos declararam ter nascidos em 1995 ou antes, resultados que entre os pardos equivale a 0,10% e 0,30%, e já entre os brancos, a soma se equivale a 0,20% para ambos os sexos.

A produção do primeiro indicador revelou que as variáveis gênero e raça/cor são fundamentais para reconhecimento daqueles que estão em distorção idade-série.

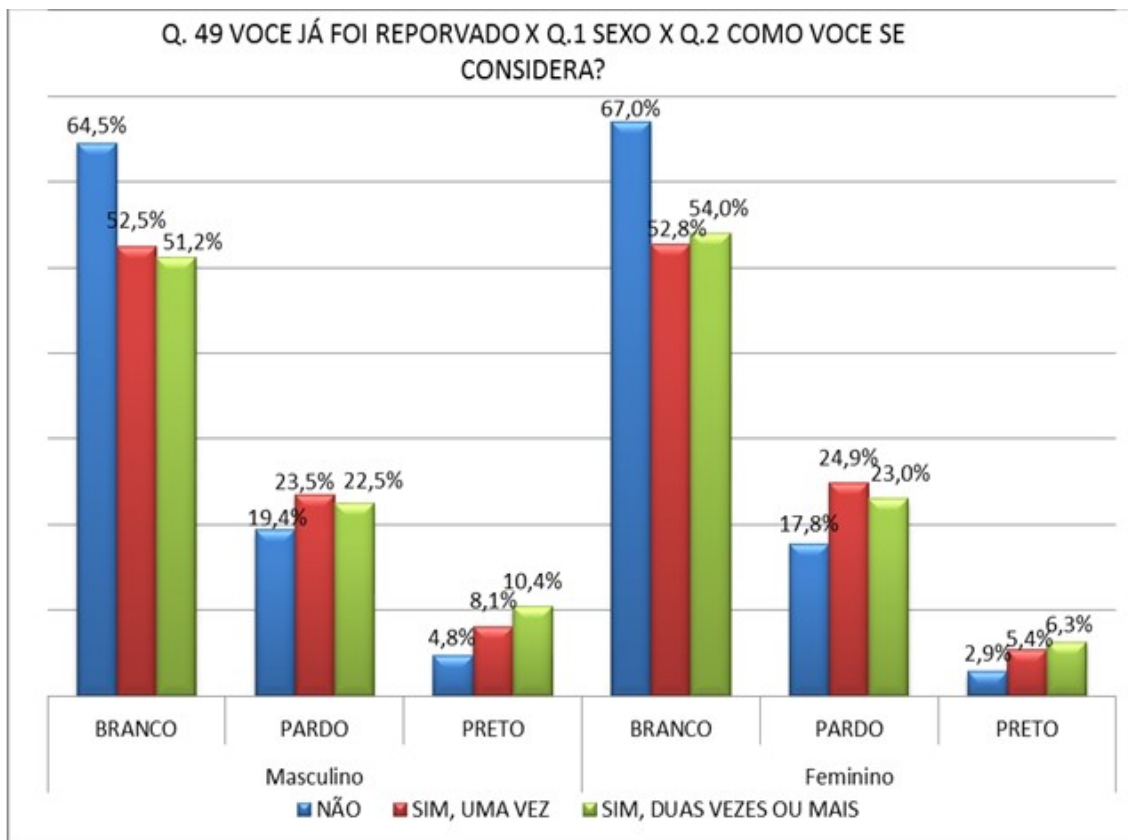
O próximo passo é perceber como essa diferença se apresenta na construção dos demais indicadores.

RECONHECENDO QUE NUNCA REPROVOU OU REPROVOU UMA VEZ OU MAIS

Para avançar na construção do objetivo estabelecido para este estudo, foi preciso reconhecer os estudantes que fazem parte do quadro de repetência, uma vez que a literatura analisada elege a repetência ou retenção como sendo um dos principais fatores responsáveis por contribuir para existência de um elevado índice de estudantes em situação de fracasso escolar.

Assim como na construção do indicador de distorção idade-série, foi realizado o cruzamento das variáveis gênero e raça/cor com a questão correspondente ao fator analisado, o que nesse caso corresponde à questão 49 do questionário ALUNOS: “você já foi reprovado?”.

Gráfico 3- Estudantes do 9º ano que ainda não reprovavam ou já reprovaram uma vez ou mais



Fonte: Questionário - Aluno - Prova Brasil-2011

Como é possível perceber, o retrato do quadro de repetência apresenta um conjunto de respostas heterogêneo, no qual as variáveis gênero e raça/cor são preponderantes para interpretar o conjunto das respostas apresentadas pelos distintos grupos que compõem o gráfico 3.

Inicialmente, chama atenção o modo como as somas se distribuem ao longo do gráfico. A soma das respostas atribuídas ao item “não” indicam que mais de 60 % dos estudantes autodeclarados brancos, nunca reprovaram. Uma constatação que não se repete entre os estudantes não brancos, cujos percentuais não atingem 20% entre os pardos e menos de 5% no grupo dos pretos.

A medida que a análise se volta para aqueles que já reprovaram uma vez ou mais, é possível reconhecer que o fenômeno reprovação persiste entre brancos e não brancos. Todavia, se entre os estudantes brancos, a retenção apresenta índices inferiores à medida que aumenta o número de reprovações, no grupo dos estudantes pardos e pretos, a participação entre os repetentes aumenta gradativamente a cada ano retido.

A maior representação dos estudantes do sexo masculino quando comparada aos resultados das estudantes, converge para as considerações apresentadas por Pinto (2001, p. 555), a qual expõe que

[...] as estatísticas nacionais, embora precárias no que se refere à desagregação por sexo, não deixam dúvidas quanto à diferença de desempenho escolar entre meninos e meninas em todo o ensino fundamental e médio. Pode-se tomar os dados sobre evasão e repetência ou as informações sobre defasagem entre série cursada e idade da criança: qualquer dessas cifras indica que os meninos teriam maiores dificuldades escolares.

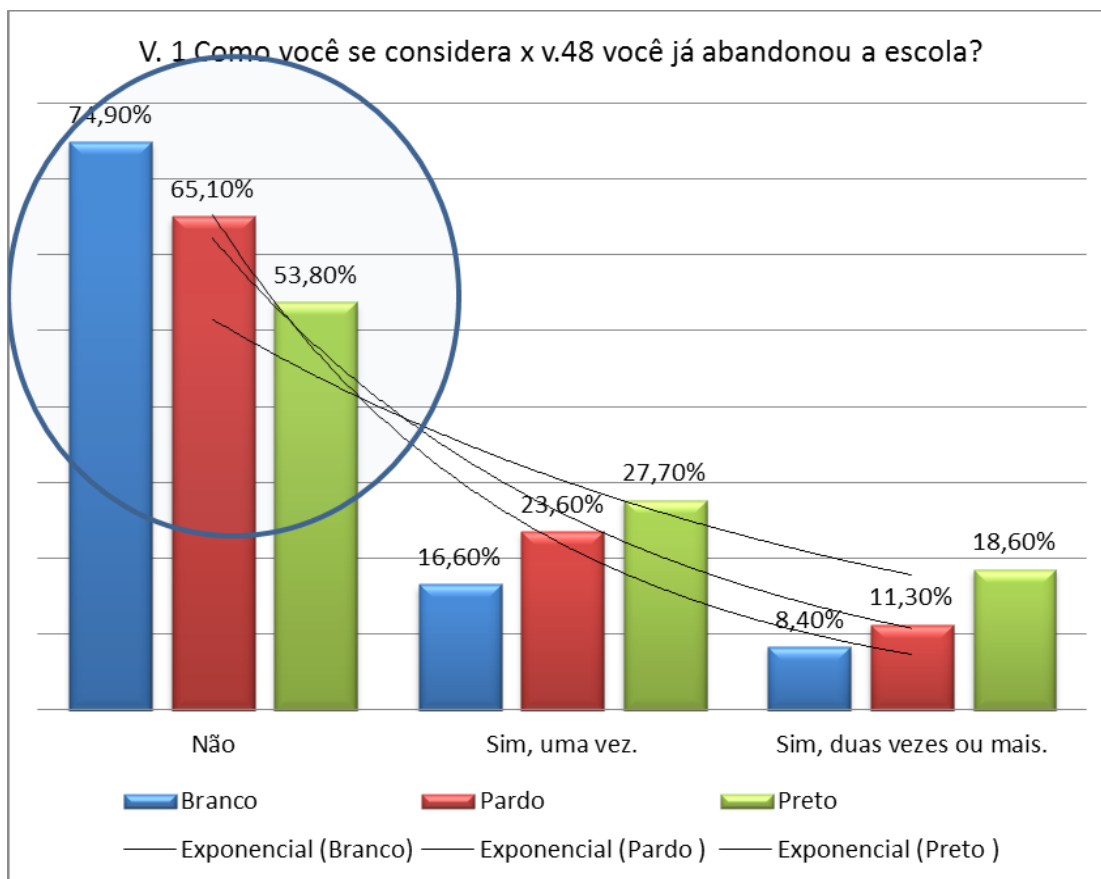
No entanto, o resultado em questão adverte que a variável raça/cor apresenta estreita ligação com o quadro dos repetentes, uma vez que a incidência de repetência ganha contornos mais elevados entre os estudantes, sobretudo pardos e pretos. Uma disparidade que parece encontrar sentido nas colocações de Arroyo (2000, APUD NUNES, 2000, p.16), o qual defende que “existe entre em nós uma cultura do fracasso que se alimenta dele e o reproduz. Cultura que legitimas praticas rotula fracassos, trabalha com preconceitos de raça, gênero e classe, e que exclui porque reprovar faz parte das práticas de *ensinar-aprender-avaliar*”

A medida que o trabalho for avançando outros questionamentos poderão ser esclarecidos. Como assevera Bourdieu (2003, p.41), “[...] a explicação sociológica pode esclarecer completamente (ou pelos menos em parte) as diferenças de êxito que se atribuem, mais frequentemente, à diferença de dons”. Assim, temos consciência de que, para descortinar os distintos fatores que permeiam o *fenômeno social fracasso escolar*, será preciso avançar na análise dos dados.

QUE JÁ ABANDONOU A ESCOLA E VOLTOU NO ANO SEGUINTE?

A exemplo dos indicadores construídos com base nas respostas sobre ano de nascimento e repetência, foi produzido um indicador sobre evasão, para melhor inferir o percentual de estudantes que tenham abandonado ou não o sistema de ensino. Para tanto, foi realizado o cruzamento das variáveis: sexo e raça/cor com a questão de número 48, a qual o estudante declara se já abandonou a escola, e quantas vezes o fez, ou se nunca abandonou. A partir do resultado obtido, foi construído o Gráfico 4, apresentado a seguir.

Gráfico 4- evasão escolar entre estudantes do 9 ano



Fonte: Questionário- Aluno- Prova Brasil-2011.

A soma do conjunto de percepções declaradas por cada grupo apresenta resultados distintos. A composição dos resultados indica que, em todos os grupos, o percentual de respostas dos estudantes que nunca abandonaram a escola foi superior a 50%. No entanto, se entre os estudantes autodeclarados brancos, 74,9% nunca abandonaram a escola, entre os não brancos, o conjunto de respostas apresenta índices menores de não evasão, 65,10% entre os pardos e 53,8% junto aos pretos. Uma diferença que se inverte a medida comparamos com os grupos que já abandonaram a escola, uma vez ou mais.

Se, entre os estudantes autodeclarados pretos o percentual dos que nunca abandonaram a escola é inferior aos brancos e pardos, o mesmo não é possível dizer sobre aqueles que já abandonaram a escola, uma vez ou mais. Por exemplo, entre os que declaram ter abandonado a escola uma vez, 27,70% são pretos, 23,60% são pardos e 16,60% brancos. Uma diferença que permanece, embora com percentuais menores entre os estudantes que abandonaram a escola duas vezes ou mais.

Como é possível perceber, o *status* de maioria étnica entre aqueles com maior participação do quadro de evasão escolar é ocupado por estudantes pardos e pretos.

Uma realidade que vai ao encontro das reflexões apresentadas pelo pesquisador Oliveira (2006 p. 682)

[...] evidentemente, a desigualdade e a exclusão permanecem. Não é por isso que sequer o ensino fundamental tenha deixado de ser etapa produtora de desigualdade educativa. Além disso, os discriminados de ontem continuam a ser os discriminados de hoje. Mas a desigualdade existente hoje não é mais a mesma e nem ocorre nos mesmos termos da que ocorria no passado. Setores mais pobres reprovam mais, evadem mais, concluem menos, o mesmo ocorre com negros e meninos, mas, mais importante que isso, aprovam mais, permanecem mais e concluem mais do que em qualquer outro momento de nossa história educacional, ainda que permaneçam como os setores mais excluídos.

Com base no conjunto de respostas exibidos no Gráfico 6, é possível perceber que os resultados convergem em grande medida para as considerações acerca da melhoria no sistema de ensino, sobretudo no que diz respeito à redução no quadro de evasão. Todavia, a desigualdade por raça/cor ainda permanece e com maior representação dos estudantes autodeclarados pretos.

A existência, bem como perpetuação das desigualdades educacionais produzidas entre estudantes de diferentes raça/cor participantes de um mesmo sistema de ensino parecem sugerir que

[...] a democratização do acesso não é mais suficiente. É necessário construir uma ‘democratização pelas finalidades e pelo funcionamento’: Os percursos escolares podem se tornar menos desiguais socialmente se as condições de acesso forem modificadas, se a auto-seleção de certos grupos sociais for eliminada, se os veredictos deixarem de ser excludentes, se os conteúdos curriculares dotarem as novas gerações de instrumentos de análise e de ação, indispensáveis à sua emancipação e à transformação social. (VALLE, 2008, p. 95).

O avanço das pesquisas no campo educacional gradativamente tem contribuído para “desnaturalizar” o que tanto o senso comum como outros meios comumente utilizam para justificar a existência de desigualdades escolares com base em argumentos clássicos, como condições socioeconômicas, questões familiares, ausência de interesse dos estudantes. O grande contingente populacional que passou pelo sistema de ensino e saiu com escolaridade básica incompleta é um exemplo claro de que o atual modelo de escola precisa ser revisto.

Considerações finais

As análises desenvolvidas com base gênero e nas categorias raciais: branco, pardo e preto. Indicam que a variável raça/cor é fundamental para o reconhecimento dos estudantes em situação de fracasso escolar, sobretudo num contexto de pluralidade racial no qual nós estamos situados.

As considerações indicam que em Santa Catarina, os grupos de estudantes autodeclarados pardos e, sobretudo pretos, apresentam maior participação nas situações de fracasso escolar, medidas por meio da distorção idade-série, repetência e evasão escolar. Uma realidade produzida e reproduzida num contexto em que os indicadores sociais educacionais são favoráveis a resultado escolares aproximados.

Acreditamos que a continuidade da pesquisa poderá contribuir para desvelamento dos fenômenos que contribuem para produção e reprodução do quadro de desigualdade escolar no contexto catarinense.

Embora, estejamos diante de um processo de exclusão que vem sendo produzido e reproduzido ao longo da história, não dá para deixar de reconhecer que esse fenômeno não é o mesmo de duas ou três décadas atrás. Acreditamos que o sistema de ensino tenha incluído mais do que outros tempos, que muitos estudantes tenham permanecido, tenham concluído os ciclos de ensino, mas ao mesmo tempo, esse mesmo modelo escola continua excluindo, continua produzindo marcadores sociais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1998). Senado Federal. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Subsecretaria de Edições Técnicas. 2007. Disponível em:

<<http://pt.scribd.com/doc/7798030/Constituicao-Brasileira-de-1988>>. Acesso em: 10 de jul. 2014.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010) Censos Demográficos. Brasília: IBGE.

BIANCHINI, Solange e CARLOS, João. Fracasso escolar numa perspectiva histórica. 2007. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/369-2.pdf>>. Acesso em 13 de agosto de 2014.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Antônio Joaquim Severino, 2008.

CURY, Roberto Carlos Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. Educação em Revista Belo Horizonte, n. 48. p. 205-222 .Dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n48/a10n48.pdf>>. Acesso em 10 de janeiro de 2013.

DUBET, François. (2004). O que é uma Escola Justa? A Escola das Oportunidades. São Paulo: Cortez. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>>. Acesso em 13 de agosto de 20114.

ESCOLAR. Censo. 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 22 de outubro de 2013.

FERRÃO, M. E.; BELTRÃO, K. I.; FERNANDES, C. Aprendendo sobre a escola eficaz: evidências do Saeb 1999. Brasília: Inep/ MEC, 2002. Disponível em: <<http://www.dmi.ubi.pt/~meferrao/ INEP.pdf>>. Acesso em: 20 de abril de 2013.

FRANCO, C. et. al. O Referencial Teórico na Construção dos Questionários Contextuais do Saeb 2001. In: Estudos em Avaliação Educacional. n. 28. jul/dez. 2013.

FORGIARINI. Solange Aparecida Bianchini e SILVA. João Carlos da. Escola pública: fracasso escolar numa perspectiva histórica. Novembro de 2007. Disponível em:

<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/369-2.pdf>>. Acesso em 10 de janeiro de 2013.

KOCH, Zenir Maria; HANFF; Beatriz B. C.; LEMOS; Grayce. A Reprovação Escolar: Um desafio para as políticas educacionais –Sc. Disponível em: <www.anpae.org.br/congressos.../469.pdf>. Acesso em: 20 de abril de 2014.

ANALFABETISMO, Mapa, 2010. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/resultado.asp>>. Acesso em 10 de outubro de 2012.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições. Campinas, SP: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação – Educação & Sociedade, 2002.

_____ (orgs). Escritos de Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PATTO, Maria Helena. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 20 out. 2011.

RODRIGUES, Alberto Tossi. Sociologia da Educação. 6. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

[POPKEWITZ, Tom](#) e [LINDBLAD, Sverker](#). Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. Educ. Soc. [online]. 2001, vol. 22, no. 75, pp. 111-148. ISSN 0101-7330.

TORRES, Rosa Maria. Não basta ensinar a ler e a escrever; é preciso aproximar as pessoas ao universo da leitura e escrita. Campanha Latino Americana pelo Direito à Educação. Setembro de 2007. Disponível em: <<http://www.campanaderechoeducacion.org/news.php?i=83>>. Acesso em 10/06/2014.

VALLE, Ione Ribeiro & RUSCCHEL, Elizete (2008). A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000). Revista Portuguesa de Educação, 2009, 22(1), p. 179-206. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v22n1/v22n1a08.pdf>. Acesso em 20/08/2012>. Acesso em 20/08/2014.

VALLE, Ione Ribeiro (2008). O lugar dos saberes escolares na Sociologia brasileira da educação. Currículo sem Fronteiras, v.8, n.1, p.94-108, Jan/Jun 2008. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/valle.pdf>. Acesso em 20/08/2014.